



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Kształtowanie umiejętności społecznych w relacji komunikacyjnej dziecko-dorosły (uczeń-nauczyciel) w kontekście teorii uczenia się

Author: Jolanta Suchodolska

Citation style: Suchodolska Jolanta. (2009). Kształtowanie umiejętności społecznych w relacji komunikacyjnej dziecko-dorosły (uczeń-nauczyciel) w kontekście teorii uczenia się. W: D. Wosik-Kawała (red.), "Komunikacja i edukacja : ku synergiczności porozumiewania się" (S. 96-106). Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Jolanta Suchodolska

Uniwersytet Śląski w Cieszynie

Kształtowanie umiejętności społecznych w relacji komunikacyjnej dziecko–dorosły (uczeń–nauczyciel) w kontekście teorii uczenia się

Shaping of social skills in communication relation between child–adult (student–teacher) in the context of the theory of learning

Summary

Learning social behavioural patterns is essentially, for every young person, learning from Others. Particularly, in cases of little children, but also very often of adolescents, the process follows the rule of imitating reactions, behavior, and of the way one elicits information. All this takes place through imitation and observation, and the process is called modeling.

The role models are mostly people from child's environment, the ones accepted unconditionally and considered to be somehow significant, or the ones with whom the contact is perceived as attractive. The author focuses her attention on the issue of learning social behavior via modeling as well as the roles important people/models (not only parents but teachers and caregivers in particular) play in the process of such defined education. This type of education should prepare a young person to communicate with the world (both of information, as well as with a complex world of social interactions).

Key words: the theory of social modelling by A. Badura, social competences, interpersonal communication.

Wprowadzenie

Aktywność własna oraz dokonujące się pod jej wpływem przekształcenia strukturalne osobowości charakteryzowane są w wielu koncepcjach psychologicznych¹. Zwraca się uwagę na fakt, iż doświadczenia zdobywane przez dziecko w toku własnej aktywności i działań podmiotowych stają się podstawowym źródłem wiedzy, a także podstawą kształtowania się przekonań o rzeczywistości i samym sobie. Dają one bowiem poczucie autentyczności przeżyć emocjonalnych. Zauważa się również, że doświadczenia uwarunkowane kulturowo (zwłaszcza wczesne doświadczenia polisensoryczne) odgrywają rolę istotnych pierwowzorów w procesie kształtowania procesów percepcyjnych służących rozwojowi tożsamości „ja”. Rozwój osobowości – indywidualności poznawczej, emocjonalnej i społecznej – dziecka początkowo dokonuje się wyłącznie w kontaktach z osobami znaczącymi; w tym polu interakcji następuje rozpoznawanie bodźców, współtworzących podstawowy kontekst do kreacji „ja”. Rozwój ten jest jednak tym pełniejszy, im bardziej złożone i interaktywne jest środowisko życia. Mowa oczywiście nie tylko o roli środowiska rodzinnego, lokalnego, ale także – a może w szczególności – o roli szeroko rozumianej edukacji, która w poszczególnych etapach życia dziecka powinna kształtować i wzmacniać w nim poczucie podmiotowości, sprawstwa, odpowiedzialności (rozwijające się w różnych wymiarach życia społecznego dziecka i dorastającego młodego człowieka), jak również dbać o dostarczanie pozytywnych, kreatywnych wzorów do rozwijania własnej niepowtarzalności.

Szkoła jako środowisko edukacyjne

Warto zwrócić uwagę na fakt, że w kręgu oddziaływań edukacyjnych w procesie socjalizacji człowieka obszarem, który wymaga nieustającej redefinicji celów, jest edukacja szkolna, zainicjowana już w okresie średniego dzieciństwa, a trwająca do osiągnięcia dojrzałości społeczno-zawodowej młodego człowieka. Bez wątpienia zatem uznać można, iż jest to kolejne – po rodzinie – środowisko o znaczącej sile oddziaływania, kształtujące zakres nie tylko kompetencji intelektualnych, ale także emocjonalno-komunikacyjnych i moralnych swoich podopiecznych. Stąd też w trosce o harmonijny i wszechstronny rozwój dziecka (także uszanowanie po-

¹ Por. m.in.: A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, t. 3, Warszawa 2000; J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz 2000.

trzeby rozwijania jego podmiotowości) postuluje się permanentną potrzebę dokonywania zmian w edukacji szkolnej, dotyczących – w głównej mierze – ewaluacji celów. Zarówno teoretycy, jak i praktycy od lat domagają się nowego spojrzenia na proces kształtowania osobowości dziecka, wyrażającego się w nowej filozofii edukacyjnej, której głównym podmiotem jest uczeń i to właśnie jego adaptacji do zmieniających się i nie zawsze korzystnych warunków rodzinno-lokalnych oraz społeczno-kulturowych owe zmiany mają służyć. Wskazując obszary dysfunkcjonalności edukacji, obok erozji uniwersalnych systemów wartości upowszechnianych przez edukację, utrzymującej się w niektórych instytucjach szkolnych konserwatywności, oderwania treści kształcenia od potrzeb, oczekiwań, a także rzeczywistości społeczno-kulturowej młodych ludzi, dostrzega się też postępującą bezradność edukacji wobec problemu stratyfikacji społecznej, a także swoiste wyłączenie/wykluczenie znacznej części młodzieży z rodzin o niskim statusie i prestiżu społecznym z kultury uniwersalnej². Skutki owego wykluczenia, poprzez osłabienie form pomocy socjalnej uczniom, widoczne są w różnych obszarach funkcjonalnych egzystencji i przejawiają się między innymi w braku motywacji i aspiracji do zdobywania umiejętności, sprawności i kwalifikacji na możliwych dalszych szczeblach kształcenia. Jakościowe spojrzenie na zmiany systemu edukacyjnego, od którego wyraźnych efektów oczekuje współczesne społeczeństwo, ma zarówno wymiar instrumentalno-egzystencjalny, jak i interpersonalno-integracyjny³. Wśród oczekiwanych zmian w zakresie drożności kształcenia na miarę potrzeb ucznia (głównie psychoemocjonalnych i poznawczych), zmian funkcji szkoły, bardziej komplementarnych ofert kształcenia zawodowego (także doskonalenia samych nauczycieli⁴) wymienia się ważny cel warunkujący osiągnięcie samodzielności, zaradności i autonomii osobowej, jakim jest wskazanie drogi do zdobywania/kształtowania umiejętności i sprawności indywidualnych. Cel ten uważa się za niezwykle złożony, odnoszący się do różnych wymiarów nie tylko podmiotowego, twórczego współuczestniczenia w przekazie zdobywanej wiedzy, ale także do obszaru behawioralnego współtworzenia relacji komunikacyjnej w edukacji. Urzeczywistnienie tego celu możliwe jest – jak się wydaje – wyłącznie w warunkach sprzyjających wzajemnemu kształtowaniu umiejętności społecz-

² Por. m.in. T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994, s. 16.

³ Temu zagadnieniu poświęcono wiele uwagi na międzynarodowej konferencji naukowej nt. „Komunikowanie społeczne w edukacji. Komunikacja – Zarządzanie – Edukacja” (Zakopane, 14–16.09.2009). Szerzej na ten temat: R. Parzęcki, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w kompleksie problemów i zmian w edukacji* (referat autora).

⁴ Kształcenie nauczycieli – zdaniem prof. dra hab. R. Parzęckiego – powinno wyprzedzać reformę oświaty. Por. referat autora pt. *Doskonalenie zawodowe nauczycieli...*

nych. Podstawą rozwoju tych umiejętności i sprawności ich wyrażania jest dostarczanie dziecku odpowiednich wzorów do naśladowania, u nauczyciela zaś – jego poziom otwartości na uczenie się od dziecka spontanicznego wyrażania emocji, które – w przypadku wczesnych szczebli edukacji – wydaje się szczególnie łatwe i naturalne poprzez wykorzystanie zabawy, a w kolejnych etapach edukacji – ułatwione jest dzięki przełamywaniu społecznych stereotypów i apriorycznych teorii postrzegania młodzieży. Wprowadzenie zmian w edukacji – traktowanej jako kształtowanie kompetencji i uczenie się społecznych zachowań w celu głębszego poznawania świata – wymaga zatem licznych osobistych i systemowych (instytucjonalnych) restandaryzacji, wymagających przyjęcia nowych, indywidualnych dla danej grupy standardów planowania i strategii postępowania zgodnie z jej potrzebami. Służyłyby one ograniczeniu zjawiska dysfunkcjonalności współczesnej edukacji, która powinna nadążać za zmianami społecznymi (a nawet – starać się je wyprzedzać), ograniczając skalę problemów, a także swoiste nadużycia wobec zaufania i podmiotowości ucznia. Restandaryzacja nie tylko treści, ale także społecznych zachowań szkoły sprzyjać powinna realizacji idei podmiotowego wychowania i kształcenia⁵, których nadrzędnym celem jest rozwój ciekawości poznawczej oraz osobowości społecznej ucznia, gotowego do życia w zmieniającym się świecie, w którym winien on radzić sobie z wielością składanych mu anonimowych ofert i szumem informacji. Ważnym źródłem zmian w zakresie podnoszenia jakości edukacji (nie tylko kształcenia, ale także społecznego wychowania) miałyby być standardy kwalifikacji zawodowych nauczyciela, przeniesienie akcentu z doskonalenia zewnętrznego nauczyciela na jego samodoskonalenie (doskonalenie wewnętrzne, wzrost kompetencji oraz umiejętności, sprzyjający rozumieniu sytuacji i zwiększeniu skuteczności działania⁶). Można w tym miejscu

⁵ Zdolności stanowiące podstawę podmiotowości rozwijają się stopniowo i przejawiają na wiele sposobów, a początek tego procesu związany jest ze zdolnością do dostrzeżenia unikalności samego siebie jako istoty odróżniającej się od innych. W początkowej fazie ma to postać globalnego poczucia własnej niepowtarzalności, związanego ze wzrostem świadomości granic własnego ciała. W dalszych etapach przybiera postać samowiedzy (wizerunku własnej osoby, pochodnego poznawania specyficznych atrybutów, własnej biografii, fizyczności, osobowości, a także możliwości samodecydowania). Por. szerzej: M. Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne*, Warszawa 2008, s. 11.

⁶ Tak rozumiane kompetencje ułatwiają rozumienie sytuacji komunikacyjnych i przygotowują też do skutecznego działania, współdziałania, samorozwoju, a także samokształcenia. Szerzej na ten temat zob. w: W. J. Maliszewski, *Współbrzmiające kierowanie w szkole wyższej (edukacji) w perspektywie teorii kompetencji i koncepcji F. Schultz von Thuna*, s. 39–56, [w:] K. Błaszczuk, M. Drzewowski, W. J. Maliszewski, *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*, Toruń 2008; W. J. Maliszewski, *Kompetencje nauczyciela – wielorakie perspektywy*, s. 257–272, [w:] M. Wrońska,

zauważyć, iż zarówno w postulowanej, jak i realnie zmieniającej się strukturze kształcenia nauczycieli ważne jest skoncentrowanie się bardziej na potrzebach nauczyciela (rozwój metodologiczny i prakseologiczny) niż na jego powinnościach, jak również na potrzebach upowszechniania kultury, która przygotowywać ma do interaktywności. Potrzeba rozwoju tych kompetencji i umiejętności wzrasta wraz z dostrzeganą w szkole (a także poza nią) różnorodnością (psychiczno-emocjonalną i społeczno-kulturową) uczniów; wraz z potrzebą, a nawet wymuszoną koniecznością dostrzegania i podejmowania prób diagnozowania potrzeb uczniów wywodzących się szczególnie ze środowisk zróżnicowanych pod względem standardów rozwoju, a także wzmocnień społecznych adresowanych w tych środowiskach do dziecka. Obszar ten jawi się w polskich realiach jako mało dostrzegany lub zaniedbany, będący istotnym punktem odniesienia w dyskusji o celach wychowania i edukacji, w których priorytetowe miejsce zajmuje wszechstronny, niczym nie skrzepowany bądź ograniczony rozwój dziecka.

Uczenie się zachowań społecznych

Jest sprawą naturalną, że istotnym warunkiem kształtowania osobowości jest niewątpliwie kontakt społeczny z innymi. Są oni w komunikacji swoistym lustrem dla siebie nawzajem; koryguje ono reakcje, zachowania behawioralne i przejęte role społeczne w zależności od poziomu odczuwanej aprobaty społecznej z zewnątrz. Uczenie się społecznych zachowań to niemal dla każdego młodego człowieka uczenie się od innych, które w szczególności w przypadku małego dziecka, a czasami także starszych – dorastających, przebiega zgodnie z prawem odwzorowywania reakcji, zachowań, także sposobu pozyskiwania informacji przez naśladownictwo i obserwację, zwane modelowaniem. Zrozumienie mechanizmów tego procesu ułatwia znajomość jednej z bardziej wpływowych koncepcji związanej z rozwojem osobowości, powstałej na gruncie teorii uczenia – społeczno-poznawczej teorii Alberta Bandury – zwanej także teorią społecznego uczenia się.

Centralną rolę w procesie rozwoju osobowości odgrywa uczenie się od innych zwane modelowaniem. Dlatego też – sięgając do licznych zainteresowań i badań autora – zauważyć można, że zaburzenia osobowości mogą być między innymi rezultatem (wynikiem ubocznym) zaburzeń w procesach uczenia się. Mają

one swój początek bezpośrednio w doświadczeniach jednostki albo też są efektem przyjęcia niewłaściwych modeli. W drugim wypadku, na skutek uczenia się reakcji emocjonalnych przez obserwację i zastępcze warunkowanie, człowiek kształtować może nie tylko niewłaściwe oczekiwania, emocje, ale także zachowania. Rezultatem bezpośrednich doświadczeń albo przyjęcia niewłaściwych modeli może być też szkodliwa samoocena, prowadząca do braku poczucia własnej skuteczności. Przykład ten uświadamia, jaką funkcję pełni mechanizm modelowania w procesie kształtowania przez dzieci i młodzież swojej autodefinicji (koncepcji siebie) i manifestowania własnego „ja”, a także jak ważną rolę odgrywają osoby w najbliższym otoczeniu społecznym dziecka/młodego człowieka, będące dla niego potencjalnymi modelami do naśladowania. Dlatego tak ważne jest to, czego dziecko doświadcza w kontakcie z dorosłym, zwłaszcza gdy kontakt ten ma charakter komunikacyjno-edukacyjny, podczas którego dziecko uczy się nie tylko określonego zachowania, ale także form jego przekazu (eksploracji fizycznej). Przekaz informacji odbywa się na wiele sposobów, poprzez gesty, wyraz twarzy, kontakt wzrokowy, postawę czy ruchy ciała, przyjmujące tzw. finezyjną formę komunikacji niewerbalnej⁷, stanowiącą ważną formę – obok form komunikacji proksemicznej⁸ i paralingwistycznej⁹. Można zatem zauważyć, że komunikacja międzyludzka sięga do różnych modeli wyrażania komunikatów oraz kanałów uczenia się reagowania na zróżnicowane grupy bodźców.

Zdaniem A. Bandury jednostka uczy się szerokiej panoramy potencjalnych zachowań społecznych, o sile których (a także trwałości) decyduje wiele stosowanych wzmocnień (kara, nagroda, gratyfikacja i inne), modyfikujących zachowanie. Wśród niezbędnych elementów tego procesu wyróżnia się: – zaobserwowanie wzorca; – przechowywanie wzorca; – motoryczną zdolność do powtórzenia czynności; – motywację do powtórzenia danego zachowania. Analizując te elementy, wskazać warto, iż istotną funkcję w procesie modelowania pełni specyfika bodźca, a więc to, czy jest on znany, atrakcyjny, oryginalny. Prawdopodobnie dlatego łatwiej uczymy się tych zachowań, które zauważamy u osób znaczących, autorytetów, także u tych, które przyciągają naszą uwagę poprzez ekstrawagancję w eksploracji swoich zachowań społecznych. Aby wzorzec zachowania został za-

⁷ Szerzej na ten temat m.in.: W. Głodowski, *Bez słowa. Komunikacyjne funkcje zachowań niewerbalnych*, Warszawa 1999; J. Mikułowski-Pomorski, *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Kraków 1999; J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wrocław 1999.

⁸ Forma proksemiczna obejmuje wykorzystanie interpersonalnego dystansu przestrzennego, występującego podczas interakcji w sytuacjach komunikacyjnych.

⁹ Forma paralingwistyczna dotyczy przekazu informacji za pośrednictwem wykorzystania niewerbalnych elementów mowy, takich jak: modulacja, intonacja oraz intensywność głosu.

pamiętany, bardzo ważne jest zrozumienie jego sensu i intencji, które z sobą niesie. Kolejną kwestią jest to, iż odwzorowujemy te zachowania, które są behawioralnie dostępne, co oznacza, że uczymy się szczególnie tych zachowań społecznych, które potrafimy skutecznie, a zatem fizycznie ich doświadczyć. Ważnym komponentem działania jest motywacja do nabywania kognitywnych wzorów zachowań, czyli tzw. wiedzy proceduralnej¹⁰. Oznacza to, iż większa skłonność do powtarzania określonych zachowań występuje w przypadku, gdy wiemy, że zostały one wzmocnione. Uczenie się przez obserwację obejmuje więc swoiste warunkowanie zastępcze. Sprawia to, że uczymy się – w głównej mierze – tych zachowań, które obserwujemy jako wzmacniane u innych. Ważne jest zarówno osiągnięcie zamierzonego celu, jak również aprobaty społecznej, stanowiącej swoiste wzmocnienie zastępcze, które zbliża do celu i jest silnym stymulatorem (i wzmocnieniem)¹¹. W procesie modelowania istotne znaczenie ma zatem relacja między modelem a obserwatorem.

Warto zauważyć, że dziecko ma szczególnie dużo wzorców do naśladowania. Społecznych zachowań uczy się od rodziców, modeli tej samej płci, także od osób, które postrzegane są przez nie jako znaczące (związane z grupą przynależności lub odniesienia) bądź wpływowe (posiadające siłę i władzę), jak również osób, które przejawiają skłonność do uczenia się zachowań nagradzanych przez środowisko społeczne. W kontekście wyróżnionych modeli rodzi się zatem pytanie o to, od czego zależy powtarzalność wzorców behawioralnych i jakie stymulatory o tym decydują.

Zdaniem A. Bandury ważnym czynnikiem decydującym o włączeniu określonego zachowania we własny system poznawczy i behawioralny jest przekonanie o własnej skuteczności oraz dokonana przez jednostkę ocena danego zachowania. Przekonanie o swojej skuteczności to wiara w siebie, swoje możliwości, uogólniony sąd dotyczący umiejętności działania w nowych lub zmienionych warunkach; w nieprzewidywalnych, a nawet stresujących sytuacjach. Przekonanie o własnej skuteczności, które dotyczy różnych sfer aktywności, odgrywa kluczową rolę w procesach motywacyjnych jednostki; koresponduje z gotowością do działania, gotowością pokonywania przeszkód w poznawaniu świata, wytrwałością, skutecznością poznawczo-emocjonalną, a także dobrym samopoczuciem. Odróżnia się je jednak od oczekiwania określonych – pozytywnych lub negatywnych –

¹⁰ P.K. Oleś, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa 2003, s. 212.

¹¹ A. Bandura, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs: Prentice Hall 1986; omówienie elementów tej koncepcji prezentuje także pozycja A. Gałdowej, por. A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, t. 1, Kraków 1999.

rezultatów¹². Przekonanie jednostki o własnej skuteczności jest niezwykle ważne i zawiera swoje konotacje empiryczno-praktyczne, gdyż decyduje o podjęciu działania; wysiłku, jakie się z nim wiąże; uczuciach, jakie jej w tym towarzyszą; wytrwałości w radzeniu sobie z trudnościami; także – dopuszczalnym poziomem stresu. Badania wskazują, że ta preferencja indywidualna wzmacnia też mobilizację układu immunologicznego, natomiast dostrzeganie własnej skuteczności – wzmacnia motywację. Istnieją jednak takie sytuacje, w których nie można wykluczyć, że odwzorowywanie reakcji i zachowań społecznych odbywa się w sposób naturalny i immanentny, jednak nieuświadomiony. Dziecko przejmując niektóre zachowania rodzica, opiekuna czy nauczyciela, nie zdając sobie z tego sprawy, bardzo często też nie mając wpływu na zmianę tego zachowania oraz związane z nim skutki. Jeśli zatem w sposób nieuświadomiony (bez kontroli emocji i zdarzeń doznawanych emocjonalnie), wzorem osoby dorosłej, projektuje zachowania niewłaściwe bądź naganne społecznie na inne osoby, przyczynia się do negatywnej oceny środowiska i naznaczenia/odrzućenia w relacjach z osobami, które traktowane były przez nie pierwotnie jako ważne. Skorzystanie z niewłaściwego wzorca/modelu sprzyja wytworzeniu się sytuacji, w której korekta zachowania nie tylko okazuje się trudna, co – w niektórych sytuacjach społeczno-zadaniowych – wręcz niemożliwa.

Świat niełatwych do zrównoważenia relacji dziecka z otoczeniem społecznym (w tym rówieśniczym) narażony jest na ryzyko licznych niepowodzeń bądź sytuacji kryzysowych. Zakładając istnienie kontekstualno-dialektycznych powiązań między funkcjonowaniem psychospołecznym dziecka a charakterem oddziaływania innych podmiotów komunikacji społecznej (np. rodzica, opiekuna, nauczyciela), zauważa się, iż zarówno niepowodzenia, jak i sytuacje problemowe bądź krytyczne (kryzysowe) generują się na wiele sposobów. Jednym ze źródeł trudności adaptacyjnych (także społecznego uczenia się) okazuje się brak dostarczania dziecku wzorów pozytywnego reagowania i zachowania, innym – dostarczanie wzorów, uniemożliwiających mu takie reagowanie, które nie wykraczałoby poza pewien akceptowany (aprobowany i postulowany społecznie) standard zachowań emocjonalno-poznawczych. Inne powody problemów komunikacyjnych tkwią – być może – w indywidualnych umiejętnościach odwzorowania reakcji na bodźce otoczenia, indywidualnej zdolności percepcji i recepcji informacji w niej zawartych. Ponadto, otoczenie dziecka może projektować na nie diametralnie

¹² A. Bandura, *Social cognitive theory: An agentic perspective*, „Annual Review of Psychology” 2001, s. 1–26.

zróżnicowane, a nawet przeciwstawne sobie formy zachowania, będące przykładem emocjonalno-motywacyjnego stosunku do sytuacji lub zdarzenia – rozwiniętego na podłożu jego bardzo indywidualnych potrzeb. Manifestując wyuczone, jednak niepodzielane emocjonalnie zachowania społeczne, dziecko naraża się na taką formę społecznego odbioru, która z powodu obecności negatywnych emocjonalnie informacji zwrotnych może stać się realną barierą w rozwoju poczucia własnej wartości. Wobec powyższego ważne jest, by osoba dorosła była dla dziecka przewodnikiem, wskazującym w jaki sposób – twórczo i podmiotowo – radzić sobie nie tylko w sytuacjach stresogennych, sytuacjach trudnych poznawczo i emocjonalnie, ale – w głównej mierze – w sytuacjach codziennych, w których sposób komunikowania o swoich potrzebach i oczekiwaniach wielokrotnie warunkuje jakość nawiązywanych relacji interpersonalnych, a w szczególności także międzyrówieśniczych. W wieku szkolnym relacje te okazują się przecież niezaprzeczalne, pełnią ważną funkcję adaptacyjną i autoregulacyjną, a ponadto wyznaczają poziom emocjonalny ważnych predyspozycji oraz gotowości do uczenia się (zdobywania wiedzy i integrowania jej elementów z własnymi strategiami zaradności społecznej). Poprawność relacji emocjonalno-społecznych z rówieśnikami – obok oczywistych wyznaczników procesu uczenia się – nie jest jednak jedynym korelatem społecznie interaktywnym. Każda sytuacja edukacyjna realizowana w ramach określonej interakcji społecznej związana jest z wyrażaniem, nadawaniem, interpretowaniem i przetwarzaniem znaczeń. Oczywiście staje się też, iż jakość procesów porozumiewania się przekłada się na efektywność działań edukacyjnych. Można wręcz założyć, iż idea – punkt kulminacyjny – edukacji polega na dialogu między uczestnikami szeroko rozumianego procesu kształcenia (w sposób szczególny między uczniem i nauczycielem). W trosce o jego prawidłowy przebieg i korzyści poznawczo-ewaluatywne skierowane na ucznia ważne jest, by nauczyciel dysponował określonymi kompetencjami, a także umiał je w sobie rozwijać i doskonalić. Wśród kompetencji poznawczych, merytorycznych¹³, jakże ważne – z punktu widzenia niniejszych rozważań – okazują się szeroko rozumia-

¹³ Jednym z czynników, który determinuje konieczność przygotowania nauczycieli do niestannego uzupełniania wiedzy i samodzielnego doskonalenia kwalifikacji zawodowych są zmiany ekonomiczno-społeczne, zwłaszcza zmiany zachodzące na rynku pracy, wymuszające permanentne dostosowywanie się do wciąż nowych warunków, których silnymi determinantami są konkurencyjność i bezrobocie. Uważa się, że tylko profesjonalista może swobodnie rozwiązywać problemy stawiane przez taką rzeczywistość. Dlatego też wydaje się, że sytuacja społeczna nauczyciela będzie w coraz większym stopniu zależała od zdobytej przez niego wiedzy, a także szeroko pojętych kwalifikacji i profesjonalizmu. Szerzej m.in.: Z. Kuczyńska, *Samoocena nauczyciela czynnikiem wzrostu jego kompetencji*, [w:] E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kie-*

ne kompetencje komunikacyjne¹⁴, zaliczane do kluczowych umiejętności społecznych XXI wieku¹⁵. Jeśli nauczyciel bądź inne osoby będące w bliskim kontakcie (zarówno fizycznym, jak i emocjonalno-społecznym) z dzieckiem uczynią je centrum własnych działań podmiotowych i twórczych, przekażą mu wiarę we własne siły i naturalną zdolność radzenia sobie w ważnych emocjonalnie sytuacjach.

Komunikacja ucznia z nauczycielem

Sposób, w jaki nauczyciel podejmuje próbę porozumiewania się z uczniem, staje się zatem dla młodego człowieka wzorem do kształtowania się w jego świadomości standardów interakcji i zachowań społecznych ze środowiskiem, wzorem do rozwiązywania konfliktów i sporów, modelem godnym naśladowania w sytuacjach służących zaradności w kształtowaniu relacji i kontaktów interpersonalnych (zwłaszcza gdy nie zawsze dostrzec można w nich aktywne i rozumiejące formy komunikacji, budowane w płaszczyźnie wspólnych potrzeb i oczekiwań, często zaś te, które generują powstawanie konfliktów i sprzyjają ich rozprzestrzenianiu się). Komunikowanie ucznia z nauczycielem przyjąć zatem powinno formę autentycznego spotkania w klimacie akceptacji i uznania wzajemnie dostrzeganej w sobie różnorodności (w obszarze emocji, preferowanych stylów zachowań społecznych, nieobojętnych wobec wyznawanych przez obie strony wartości). Edukacja, głównie za sprawą udziału nauczyciela, powinna przyjmować formę dialogu w przekazie treści i intencji, w którym zasadnicze znaczenie przypisuje się udanemu i satysfakcjonującemu procesowi porozumiewania się, którego siłą drżenie w konstruktywnej otwartości zarówno młodzieży, jak i nauczycieli na przekaz szczerych, autentycznych informacji o emocjach, uczuciach, przeżyciach, jako bodźcach warunkujących procesy zarówno intra-, jak i interpsychiczne, wyznaczające obu osobom pole wzajemnych relacji. Jak się jednak okazuje, akceptacja dialogu w wychowaniu i edukacji wymaga odejścia od analizowania obu pro-

runki zmian, Zielona Góra 2002, s. 37–41; M. Czerepniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994.

¹⁴ Szerzej m.in.: M. Szybisz, *O potrzebie komunikacyjnego pojmowania edukacji*, [w:] M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem; obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996; G. Kowalska, *Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym*, „Edukacja” 2000, nr 3, s. 32.

¹⁵ Są to jedne z ważnych umiejętności, tworzących mapę/katalog umiejętności społecznych w warunkach zmieniającej się rzeczywistości społecznej; por. m.in. H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002.

cesów wyłącznie w wymiarze zadań nauczycieli realizowanych zgodnie z programem nauczania (także działań innych dorosłych), z uwzględnieniem działalności ucznia jako podmiotu zdolnego nie tylko do percepcji przekazywanych treści, ale przede wszystkim do pracy i aktywności własnej. Cele te, pomimo wielu obserwowanych efektów przemian oświaty, nadal są niewłaściwie postrzegane (interpretowane) w wielu środowiskach, także pedagogicznych. Aby model takiej otwartej komunikacji mógł się rozwijać, ważne jest, by stworzyć nie tylko odpowiednie warunki zewnętrzne, ale także sprzyjającą aurę dla samorozwoju podmiotowości nauczyciela. Podmiotowość ta realizuje się wówczas, gdy jest on źródłem działania, zatem w sytuacjach, gdy ma wewnętrzne przekonanie, że jest twórcą i sprawcą zdarzeń wynikających z jego własnych preferencji¹⁶. Pozwala to na dokonywanie samokontroli i samooceny efektywności swojej pracy – które w świadomości człowieka stają się szczególnie ważnym elementem samopoznania, jakże szczególnego odkrywania prawdy o samym sobie, służącej umiejętnościom autowartościowania i autoedukowania. Samoocena i samokontrola stwarzają bowiem możliwość korygowania własnych błędów, doskonalenia swoich kompetencji w zakresie komunikowania się z uczniami, metod pracy z nimi, sposobu oceny ich zachowań, jak również kształtowania postaw emocjonalno-społecznych. Tak pojmowany kontakt osobowy dorosłego (rodzica, opiekuna, nauczyciela) z dzieckiem, budowany w klimacie bezwarunkowej otwartości, wspiera dziecko w najważniejszych etapach/zadaniach jego dojrzewania, dostarczając mu odpowiednich wzorów i twórczej energii do pokonywania problemów (emocjonalnych, komunikacyjnych, także w poznawaniu i wartościowaniu własnego świata) w sposób roztropny i dojrzały. Komunikacja społeczna, uwzględniająca w szczególności relacje dziecko–dorosły (uczeń–nauczyciel), nie może rozwijać się bez wzajemnie wyrażanej gotowości do dialogu i akceptacji, jednak jakość tych relacji uwarunkowana jest świadomością osoby dorosłej i poziomem jej kompetencji i umiejętności emanowania dobrym, godnym do naśladowania przez dziecko przykładem.

¹⁶ M. Czerepniak-Walczak, dz. cyt., s. 105.